

Robert W. Jahn, Astrid Seltrecht, Mathias Götzl



Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen

**Aktuelle hochschuldidaktische
Konzepte und Ansätze**



Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen

Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze

Robert W. Jahn, Astrid Seltrecht, Mathias Götzl

Robert W. Jahn, Astrid Seltrecht, Mathias Götzl

Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen

Aktuelle hochschuldidaktische
Konzepte und Ansätze



© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Covermotiv:
axllll/istockphoto.com

Bestellnummer: 6004735
ISBN (Print): 978-3-7639-6056-9
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6057-6

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Robert W. Jahn, Astrid Seltrecht & Mathias Götzl

Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze in der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen 7

Claudia Wendt & Philipp Pohlenz

Hochschuldidaktische Entwicklungen im Spiegel der (berufsbildenden) Lehramtsbildung: Eine hochschulpolitische Einordnung 13

Mathias Götzl & Philipp Struck

Service-Learning in der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung – Ein Ansatz zur Verbindung von hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen und gesellschaftlichem Engagement in der (beruflichen) Integrationsförderung 33

Maren Baumhauer & Stefanie Hiestand

Verbindungen zwischen Theorie und Praxis gestalten – Studentische Tagung als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform in Hochschulen 55

Franz Kaiser

„Zu wissen, dass wir zählen, gegen die Kälte“ – Lebendiges Lernen als Teil des kritisch-subjektorientierten beruflichen Lehramtsstudiums 69

Andreas Fischer † & Gabriela Hahn

Poetry-Slam-Texte in der wissenschaftlichen Lehrerbildung: Modeerscheinung oder Impuls für eine subjektiv begründete inhaltliche Reflexion wirtschaftswissenschaftlicher Denk- und Sprachkulturen? 91

Karl-Heinz Gerholz

Universitätsschule als Kooperationsformat zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrer*innenbildung 107

Dana Bergmann & Robert W. Jahn

Der Einsatz von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen und ihr Potenzial zur Analyse der Reflexionsfähigkeit von Studierenden 125

Andrea Burda-Zoyke & Janine Joost

Vignettenbasierte Fallarbeit zur Förderung inklusionsbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte im wirtschaftspädagogischen Studium 145

Astrid Seltrecht

Kasuistik als Gegenstand und Methode der Lehramtsausbildung – Hochschul-
didaktische Konsequenzen aus dem Projekt *GUPFpäd*² 161

Wilhelm Koschel & Ulrike Weyland

Zur Anbahnung professioneller Unterrichtswahrnehmung in der beruflichen
Lehramtsausbildung mittels Videovignetten zu pflegeberuflichem Unterricht .. 185

Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze in der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

ROBERT W. JAHN, ASTRID SELTRECHT & MATHIAS GÖTZL

1 Intentionen des Sammelbandes

„Ein Hochschulstudium soll die Studierenden befähigen, komplexe berufliche Tätigkeiten auszuüben und ihre individuellen (Weiter-)Bildungs- und Erwerbsbiographien erfolgreich zu gestalten. Den Hochschulen fällt dabei die Aufgabe zu, die drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung – (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung – jeweils angemessen zu berücksichtigen“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 7).

Diese vom Wissenschaftsrat formulierten Zielstellungen gelten auch oder in besonderer Weise für die Ausbildung von Lehrpersonen. Auch diese bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Subjekt, Wissenschaft und Praxis. Laut HRK (2013, S. 20) kommt der Lehrkräfteausbildung in der ersten Phase der Lehrerbildung die Aufgabe zu, „die wissenschaftliche Qualifizierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer, also die durch einen systematischen Forschungsbezug gekennzeichnete Vermittlung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten“, sicherzustellen. Diese Mehrdimensionalität ist anschlussfähig an die Diskurse über pädagogische Professionalität, in denen deutlich gemacht wird, dass diese auf einer wissenschaftlichen Wissensbasis und theoriegeleiteter Reflexion von Unterrichtspraxis beruht. Pädagogische Professionalität entsteht nach Oevermann (1996) aus der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Praxis. Demnach ist die Auseinandersetzung mit Befunden und Methoden wissenschaftlicher Forschung und die methoden- und kriteriengeleitete Reflexion der Praxis notwendig, um pädagogische Entscheidungen (nachträglich) wissenschaftlich begründen zu können (vgl. auch Jahn, Spittel & Götzl 2018).

Damit sind gleichermaßen Entwicklungen und Problemlagen der schulischen Praxis im Rahmen einer Lehramtsausbildung zu berücksichtigen und zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen zu machen. Die Entwicklungen in der Lehrerbildung im Allgemeinen und in der beruflichen Bildung im Besonderen stellen damit auch die hochschuldidaktisch tätigen Praktikerinnen und Praktiker in der Ausbildung von Lehrenden für Berufsbildende Schulen vor neue Herausforderungen. Zu nennen sind hierbei u. a. die bildungspolitisch flankierten Themenkomplexe und Diskurse um Inklusion, Nachhaltigkeit, Migration oder Digitalisierung. Insbesondere die Herausforderungen und Möglichkeiten der Digitalisierung eröffnen

neue hochschuldidaktische Perspektiven. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie diese Themen in hochschulische Curricula und hochschuldidaktische Settings integriert werden können. Darüber hinaus stehen Konzepte, die das forschende Lernen oder den Theorie-Praxis-Transfer konzeptualisieren, weiterhin im Fokus bei der Ausgestaltung lehrerbildender Studiengänge.

Der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis eines Workshops auf den Hochschultagen Berufliche Bildung in Siegen 2019. Dieser diente als Forum für die in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften tätigen Praktikerinnen und Praktiker an Universitäten. Die Zielstellung bestand darin, aktuelle Konzepte, Ansätze, Ideen und Best-Practice-Beispiele für innovative Lehr-Lern-Formate in der Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen vorzustellen und zu diskutieren, die die oben genannten Problemstellungen aufgreifen.

Im Rahmen dieses Sammelbandes werden diese Beiträge nun vorgestellt und einem breiten Publikum zugänglich gemacht. Dabei sollen insbesondere die Transferpotenziale der Konzepte und Ansätze in andere Hochschulen, andere Domänen oder in die nachgelagerten Phasen der Lehrkräftebildung erschlossen werden. Dieser Sammelband richtet sich damit an Lehrende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der ökonomischen und technischen Bildung, Lehrende im Bereich gewerblich-technischer Fachrichtungen sowie Lehrende in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Körperpflege sowie Pflege. Adressiert werden ebenfalls Forscherinnen und Forscher in den genannten Domänen sowie darüber hinaus generell an hochschulischer Lehrerbildung Interessierte. Weiterhin können die dargestellten Konzepte und Ansätze auch für Personen aus der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung interessante Impulse geben. Auch Lehrpersonen aus der schulischen Praxis finden Anregungen für die pädagogische Arbeit in Schule und Unterricht.

2 Konzeption

Die Beiträge im vorliegenden Sammelband werden entlang zweier Dimensionen systematisiert. Eine thematisch-inhaltliche Dimension orientiert sich an zentralen, aktuellen Themen und Problemfeldern der Lehrkräftebildung. Hierzu zählen insbesondere:

- Konzepte, die die Möglichkeiten und Potenziale der Digitalisierung in der Lehrkräfteausbildung erproben und evaluieren (z. B. Blogs, digitale Lehre in der Berufspädagogik, Digitalisierungsansätze in der Berufseingangsphase),
- Konzepte, die die Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräfteausbildung erproben und evaluieren (z. B. Universitätsschulen, studentische Tagungen, Service Learning),

- Konzepte, die die Möglichkeiten der Gestaltung von Formaten reflexiven, forschenden Lernens u. a. im Rahmen von schulpraktischen Studienphasen erproben und evaluieren (z. B. Themenzentrierte Interaktion, Kasuistik),
- Konzepte, die die hochschuldidaktischen Möglichkeiten des Umgangs mit Nachhaltigkeit und Migration erproben und evaluieren (z. B. Lernen durch Engagement, Poetry-Slams).

Eine zweite Dimension erstreckt sich entlang verschiedener Domänen. Vorgestellt werden sowohl

- Beiträge aus der Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik als auch
- Beiträge aus den verschiedenen beruflichen Fachdidaktiken (u. a. Wirtschaft und Verwaltung, Gesundheit und Pflege).

3 Vorschau auf die Beiträge in diesem Band

Der erste Beitrag von *Claudia Wendt & Philipp Pohlenz* fokussiert unter dem Titel „Hochschuldidaktische Entwicklungen im Spiegel der (berufsbildenden) Lehrerbildung: Eine hochschulpolitische Einordnung“ aus einer hochschuldidaktischen Perspektive allgemeine Veränderungen im deutschen Hochschulsystem und der Hochschulbildung. Die durch den Bologna-Prozess forcierte kompetenzorientierte Gestaltung von akademischen Lehr-Lern-Prozessen und die kontrovers diskutierte Zielformel der Employability als Ziel der Hochschulbildung haben erhebliche Auswirkungen auf die Lehre und die Lehrenden insgesamt sowie die (berufsbildende) Lehrkräftebildung im Besonderen. Wendt und Pohlenz diskutieren vor diesem Hintergrund zunächst die Bedeutung hochschuldidaktischer Professionalisierung. Anschließend gehen sie auf die Konzeption des Forschenden Lernens ein, die sie als etabliertes hochschuldidaktisches Leitbild in der Debatte um die Professionalisierung der Lehre charakterisieren und die geeignet ist, die vermeintliche Dichotomie zwischen Praxis und Wissenschaft zu überwinden. Zum Abschluss richten die Autoren den Blick auf die durch Digitalisierung forcierten Veränderungen in der Lehrpraxis.

Mathias Götzl & Philipp Struck stellen in ihrem Beitrag mit dem Titel „Service-Learning in der (Berufsschul-)Lehrer*innenbildung – Ein Ansatz zur Verbindung von hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen und gesellschaftlichem Engagement in der (beruflichen) Integrationsförderung“ das universitäre Lehr-Lern-Setting „Lernen durch Engagement“ vor. Dieses Service-Learning-Setting dient der Berufsorientierung und der beruflichen Integration von jungen Menschen mit Fluchthintergrund. Die im Beitrag vorgestellte Kooperation des Instituts für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock mit dem Jugendmigrationsdienst (JMD) der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Rostock stellt die Implementierung von Service-Learning in der (Berufsschul-)Lehrkräftebildung – insb. in der Förderorientierten Berufspädagogik – in den Mittelpunkt.

Maren Baumhauer & Stefanie Hiestand gehen in ihrem Beitrag „Verbindungen zwischen Theorie und Praxis gestalten – Studentische Tagung als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform in Hochschulen“ der Frage nach, inwiefern sich neue Arbeits- und Lernanforderungen aktiv gestalten lassen, indem sie Studierende der Masterstudiengänge Bildungswissenschaften und des Lehramts an berufsbildenden Schulen an der Leibniz Universität Hannover mit Praxisvertreterinnen und -vertretern diskutieren lassen. Die studentischen Tagungen liefern Reflexionsergebnisse zum Schwerpunktthema Wandel der Arbeit und des Lernens. Im Beitrag reflektieren beide Autorinnen das Innovationspotenzial studentischer Tagungen aus hochschuldidaktischer Perspektive.

Eine Kernaufgabe von Lehrkräften an beruflichen Schulen ist die Ermutigung von Auszubildenden, ihre Arbeit und die mit ihr verbundenen vor- und nachgelagerten Prozesse und Umgebungsfaktoren mitzugestalten und bestehende Grenzen des Handelns zu erweitern. Folgerichtig muss die Auseinandersetzung mit der individuellen Genese und mit den Möglichkeiten zur Erweiterung bestehender Grenzen Teil der Lehramtsausbildung an den Universitäten sein. Unter Rückgriff auf die kritische Bildungstheorie und die humanistische Pädagogik stellt *Franz Kaiser* im Beitrag „Zu wissen, dass wir zählen, gegen die Kälte‘ – Lebendiges Lernen als Teil des kritisch-subjektorientierten beruflichen Lehramtsstudiums“ das entsprechende hochschuldidaktische Lehrkonzept vor.

Andreas Fischer & Gabriela Hahn arbeiten hochschuldidaktisch mit „Poetry-Slam-Texte(n) in der wissenschaftlichen Lehrerbildung“ und gehen hierbei – so der Untertitel ihres Beitrags – der Frage „Modeerscheinung oder Impuls für eine subjektiv begründete inhaltliche Reflexion wirtschaftswissenschaftlicher Denk- und Sprachkulturen?“ nach. Für die Autoren stellen Poetry-Slam-Texte tief sinnige Kunstwerke dar, die angehenden Lehrkräften die Möglichkeit bieten, Strategien und Konzepte zu erarbeiten, die für ihr eigenes Lehren relevant sind bzw. sein können. Parallel zu dieser identitätsstiftenden Arbeit wird die Auseinandersetzung mit den Anforderungen wirtschaftsberuflicher Bildung gefördert und eine Erschließung in der eigenen Sprache angeregt.

Karl-Heinz Gerholz nimmt sich in seinem Beitrag dem wichtigen Thema der „Universitätsschule als Kooperationsformat zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrer:innenbildung“ an. Die Lernortkooperation zwischen Universität und Berufsbildenden Schulen in Form von Universitätsschulen fokussiert auf ein gemeinsames Lernen in den Bereichen Lehre, Entwicklung und Forschung und reicht weit über die Betreuung Studierender innerhalb ihrer schulpraktischen Phasen hinaus. Der Autor veranschaulicht an einem konkreten Fall das Konzept der Universitätsschule und zeigt im Ausblick auf, welchen Forschungsdesiderata sich zukünftig gewidmet werden müsse, um das vorgestellte Kooperationsformat weiterentwickeln zu können.

Dana Bergmann & Robert W. Jahn stellen in ihrem Beitrag mit dem Titel „Der Einsatz von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen und ihr Potenzial zur Analyse der Reflexionsfähigkeit von Studierenden“ eine Möglichkeit der reflexiven Beglei-

tung schulpraktischer Phasen vor. Schulpraktische Studienphasen stellen aufgrund der ambivalenten Bezugssysteme eine komplexe hochschuldidaktische Herausforderung dar. Weblogs bieten Dozierenden einen Rahmen, damit Lehramtsstudierende schulpraktische Erfahrungen artikulieren, untereinander kommunizieren, im Seminkontext diskutieren und für sich reflektieren. Damit kann eine Verbindung von erfahrungsbasierten subjektiven Theorien und intersubjektiven (wissenschaftlichen) Perspektiven erfolgen.

Auf „[v]ignettenbasierte Fallarbeit zur Förderung inklusionsbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte im wirtschaftspädagogischen Studium“ setzen *Andrea Burda-Zoyke & Janine Joost* innerhalb ihres hochschuldidaktischen Konzepts für die Lehrkräfteausbildung. Inklusion und der Umgang mit Heterogenität erfordern von Lehrkräften eine entsprechende Professionalisierung, welche derzeit noch als defizitär gilt. An der Universität zu Kiel wird aus diesem Grund ein Seminar zur Förderung entsprechender Kompetenzen in Anlehnung an den Forschungsansatz Design-Based Research entwickelt und erprobt. Die Autorinnen skizzieren in ihrem Beitrag das prototypische Seminkonzept, für das sie inklusionsbezogene Handlungsfelder inhaltlich konturieren und das hochschuldidaktisch-methodische Konzept begründet darlegen.

Astrid Seltrecht betont in ihrem Beitrag mit dem Titel „Kasuistik als Gegenstand und Methode der Lehramtsausbildung. Hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Projekt GUPFpäd²⁴“, dass Lehrkräfte in gesundheits- und pflegespezifischen Bildungsgängen sowohl in pädagogischer als auch in pflege- und gesundheitspezifischer Hinsicht einem Fallbezug unterliegen. Aus diesem Grund hat die Fallauslegung als traditionelles Konzept, das in Forschung, beruflicher Praxis sowie in der Ausbildung von Berufs- bzw. Professionsnovizen genutzt wird, besondere Relevanz in der Ausbildung von Lehrkräften der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. Im Beitrag skizziert die Autorin zunächst die Bedeutung von Kasuistik im Allgemeinen, um anschließend auf die Besonderheiten innerhalb der Pflegepädagogik einzugehen. Die Idee eines Fallarchivs, wie es bereits aus der Lehrkräftebildung für allgemeinbildende Schule bekannt ist, wurde mit erfahrenen Lehrkräften auf zwei Lehrerfortbildungen diskutiert. Die Ergebnisse sind in das hochschuldidaktische Lehrkonzept für die Ausbildung von Lehrkräften in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege am Universitätsstandort Magdeburg eingeflossen.

Wilhelm Koschel & Ulrike Weyland setzen in ihrem Lehrkonzept ebenfalls auf Kasuistik. Im Beitrag mit dem Titel „Zur Anbahnung professioneller Unterrichtswahrnehmung in der beruflichen Lehramtsausbildung mittels Videovignetten zu pflegeberuflichem Unterricht“ zeigen sie auf, wie die Fähigkeit von Lehrkräften zur professionellen Unterrichtswahrnehmung, bestehend aus der Wahrnehmung von lernrelevanten Unterrichtsmerkmalen und der theoriegeleiteten Interpretation des Wahrgenommenen, mithilfe authentischer Unterrichtssituationen entwickelt werden kann. Hierzu wurde im Rahmen eines BMBF-Projekts an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ein instruktorialer Seminaransatz im beruflichen Lehramtsstudium entwickelt, um authentische Unterrichtsvideos einzusetzen und

mit dessen Hilfe die Kompetenzen angehender Lehrkräfte zu fördern. Im Beitrag werden sowohl das hochschuldidaktische Konzept als auch die Ergebnisse der empirischen Überprüfung vorgestellt.

Hochschuldidaktische Konzeptionen unterliegen einer ständigen Weiterentwicklung: Sowohl inhaltlich als auch methodisch sind Änderungen auf berufspraktischer, bildungspolitischer, berufspädagogischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Ebene fortlaufend zu berücksichtigen. Der vorliegende Sammelband gibt demnach einen Einblick in aktuelle hochschuldidaktische Konzeptionen für die Fachöffentlichkeit – eine Praktik, die in der Hochschullandschaft noch immer nicht selbstverständlich geworden ist. Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und erhoffen uns einen hochschuldidaktischen Diskurs über den Kreis der Autorinnen und Autoren des vorliegenden Sammelbands hinaus.

Literatur

- HRK (2013). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. In HRK (2015), *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015*. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf (Zugriff am: 24.10.2019).
- HRK (2013). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. In HRK (2015), *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015*. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf (Zugriff am: 24.10.2019).
- Jahn, R. W., Spittel, M. & Götzl, M. (2018). Forschendes Lernen im Rahmen der Lehrer_innenbildung – induktive versus deduktive Konzeptionen schulpraktischer Studienphasen. In *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen: Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 87–102). Weinheim: Juventa Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 4925–15). Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (Zugriff am: 24.10.2019).

Hochschuldidaktische Entwicklungen im Spiegel der (berufsbildenden) Lehramtsbildung: Eine hochschulpolitische Einordnung

CLAUDIA WENDT & PHILIPP POHLENZ

Abstract

Hochschulbildung ist durch zahlreiche Veränderungsprozesse gekennzeichnet. Die Reformagenda des Bologna-Prozesses fokussierte nicht zuletzt auf die lernziel- und kompetenzorientierte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. In diesem Zusammenhang wurde die Employability als Ziel von Hochschulbildung betont und zum Gegenstand von Kontroversen. Zur Aussöhnung von tradierten Vorstellungen akademischer Bildung mit neueren, auf die berufliche Verwertbarkeit von Hochschulbildung bezogenen Vorstellungen kann das Konzept des Forschenden Lernens dienen. Dieses ist als hochschuldidaktisches Leitbild in der Debatte um die Professionalisierung der Lehre bereits etabliert und kann auch in der Lehramtsbildung didaktischen Nutzen stiften.

In jüngster Zeit tritt ein digitalisierungsgetriebener Organisationswandel neben die beschriebenen Reformprozesse. Auch dieser inspiriert vielfältige Veränderungen in der Lehrpraxis und muss in den Diskurs um Hochschulentwicklung und Lehrprofessionalisierung einbezogen werden. Der vorliegende Beitrag fasst die skizzierten Diskussionen als Referenzrahmen für Qualitätsentwicklung in der lehramtsbezogenen Hochschulbildung zusammen.

Higher education is encountering massive change in many respects. The reform agenda under the Bologna process focusses – among others – on learning outcomes and competency-based education. In this regard, “employability” was exhibited as a major goal of higher education and was debated controversially. As a reconciliation of traditional conceptions of higher education (“Bildung durch Wissenschaft”) with more recent ones (related to learning outcomes and employability), the concept of undergraduate research could be beneficial. It is well established as a paradigm within the discourse on academic development and can also be applied to teacher training.

In recent time, the described changes in the higher education development debate have been supplemented by digitisation-driven organisational change which is yet another source of inspiration for a modernised practice in higher education. It needs to be incorporated fruitfully to the reform agenda of higher education development. The present paper describes the ongoing discourse as a reference framework for quality enhancement processes in higher education and in particular in teacher training.

1 Rahmenbedingungen Hochschulbildung

Hochschulbildung im Allgemeinen und Lehramtsausbildung im Speziellen sehen sich seitens der Hochschulpolitik mit einer Vielzahl an Anforderungen konfrontiert. Diese Anforderungen ergeben sich aus ebenso vielfältigen Veränderungen im deutschen Hochschulsystem. Die große Herausforderung, der sich Hochschulen in Bezug auf die Hochschulbildung momentan stellen müssen, ist es, diese Veränderungen einzuordnen, sie mit tragfähigen Lösungen und neuen Praktiken (im Sinne sozialer Innovationen, vgl. Howaldt & Schwarz 2010) zu verbinden – und zwar in einer Weise, dass sie nicht nur gegenwärtige Bedarfe auffangen, sondern gleichzeitig zukunftsfähig sind.

Die Entwicklung zur Massenuniversität durch steigende Studierendenzahlen (z. B. Wolter 2014) und die Öffnung der Hochschulen für neue und heterogenere Zielgruppen (vgl. Seidel 2014; Pohlenz & Seyfried 2014; Happ, Zlatkin-Troitschanskaia & Förster 2012) sind Aspekte dieser Veränderung. Ein weiterer zeigt sich in der durch die Bologna-Reform getriebenen Outcome-Orientierung, die einen stärkeren Fokus auf Kompetenzorientierung und Lernergebnisse im Studium allgemein setzt. Im Zuge von Profilbildung und steigendem Wettbewerb unter den Hochschulen ist zudem eine Ausdifferenzierung in den Studienprogrammen zu verzeichnen (vgl. Elsholz 2019, S. 8).

Hinzu kommen weitere einflussstarke Entwicklungen, wie die Digitalisierung, aber auch eine Neuentdeckung des Forschenden Lernens als didaktisches Leitbild (Mieg & Lehmann 2017), die in diesem Geflecht an Anforderungen ebenfalls einen Platz beanspruchen. Diese Entwicklungen bahnen sich langfristig als strategische Aufgaben der Hochschule an. Ein bloßes Reagieren darauf würde entsprechend zu kurz greifen. Vielmehr bedarf es einer grundlegenden Orientierung, wie sich solche Entwicklungen in eine übergeordnete Zielstellung von Hochschulbildung einfügen, wem sie nützen, welche (Anpassungs-)Kosten sie für wen erzeugen und welche synergetischen Effekte damit erreicht werden können. Das setzt eine Klärung der zukünftigen Zielstellungen voraus, die Hochschulbildung vor dem Hintergrund all dieser Entwicklungen und Veränderungen hat. Solchermaßen geklärte Zielstellungen können dann mit konkreten Weiterentwicklungsstrategien in Studium und Lehre verknüpft werden.

In der derzeitigen Diskussion ist dabei dominierend, dass neben das Ideal von der „Bildung durch Wissenschaft“ mittlerweile deutlich stärker auch der Anwendungsbezug und die Arbeitsmarktnähe treten und konkretisiert als „Employability“ im Sinne einer überfachlichen Qualifikation gefordert werden (vgl. Elsholz 2019, S. 7).

Das wird bereits in der Formulierung der Ziele des Studiums im Hochschulrahmengesetz (HRG 2018, § 7) deutlich:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Das Studium wird hier klar auf eine berufliche Handlungsorientierung ausgelegt, vernachlässigt aber auch die wissenschaftlichen Ansprüche einer Hochschulbildung nicht. Diesem Anspruch folgt auch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (2017a, S.4), der sich an den Kompetenzfeldern Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ausrichtet. Letzteres beinhaltet neben beruflicher Professionalität auch ein wissenschaftliches Selbstverständnis (vgl. Elsholz 2019, S. 12).

In diesen Positionen kommt jedoch auch zum Ausdruck, dass Berufsfähigkeit ein wichtiges Ziel heutiger Hochschulbildung ist. Einerseits hält „Bildung durch Wissenschaft“ allein den externen Anforderungen aus Wirtschaft und Politik nicht mehr stand. Es ist aber andererseits genau dieses Alleinstellungsmerkmal der Hochschulbildung, das akademische von beruflicher Bildung unterscheidet. Demgemäß steht die Entwicklungsaufgabe für die Hochschulbildung an, tradierte und konstitutive Aspekte von Hochschulen einerseits und neue, berufsfeldbezogene Zielstellungen andererseits synergetisch zu verbinden (vgl. ebd.).

Der Wissenschaftsrat (WR 2015, S.7) bezieht diesbezüglich eine klare Position und formuliert drei Anforderungen an ein Studium:

„Ein Hochschulstudium soll die Studierenden befähigen, komplexe berufliche Tätigkeiten auszuüben und ihre individuellen (Weiter-)Bildungs- und Erwerbsbiographien erfolgreich zu gestalten. Den Hochschulen fällt dabei die Aufgabe zu, die drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung – (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung – jeweils angemessen zu berücksichtigen.“

Einen Ausgleich zwischen Wissenschaft, (Berufs-)Praxis und Persönlichkeitsbildung zu finden und dabei ein für alle diese Felder kompetenzförderliches Studium anzubieten ist allerdings sehr voraussetzungsvoll, gerade da sich diese in sich selbst auch noch in allgemeine und spezifische Ausprägungen untergliedern (Abb. 1).

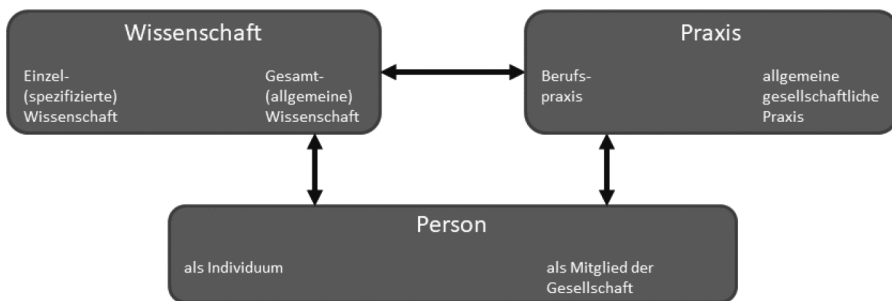


Abbildung 1: Spannungsfelder der Hochschulbildung (in Anlehnung an Huber 1983, S. 128)

Bereits 1983 beschrieb Ludwig Huber die Gefahren einer zu einseitig angelegten Hochschulbildung. Wird die Ausrichtung auf die Praxis zu stark betont, läuft die Hochschule Gefahr, reine „Fachidioten“ zu produzieren, die faktisch eine Berufsausbildung durchlaufen, ohne kritische Reflexion zu erfahren und eigene Innovations-

gedanken zu entwickeln. Wird das Studium zu stark auf die Wissenschaft ausgelegt, gehen Anwendungsbezug und Transfer verloren (vgl. Huber 1983, S. 128).

Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung verfolgt das Ziel, Kompetenzen des Verstehens und Kommunizierens zu schaffen sowie eine eigene Haltung gegenüber der Welt im Großen und Kleinen zu entwickeln. Sie bildet das Bindeglied, um – gemäß den aktuellen hochschulpolitischen Forderungen – beruflich und wissenschaftlich handlungsfähige und zur Teilhabe an der Gesellschaft bereite Absolvent*innen heranzubilden.

Uwe Elsholz bezeichnet daher als das primäre Leitziel von Hochschulbildung eine „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ (Elsholz 2019, S. 14). Damit werden alle drei Aspekte – Wissenschaft, Praxis und Person – miteinander verbunden. Handlungsfähigkeit geht über die Verwertung von Wissen zur Beschäftigungsfähigkeit hinaus und bezieht sich zudem auf eine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, die die gesamte Lebenswelt einschließt (vgl. ebd.).

Wie erreicht man nun ein Äquilibrium dieser drei Felder? Der Wissenschaftsrat (WR 2017, S. 16 ff.) macht in seinem Positionspapier zu Strategien für „gute Hochschullehre“ diesbezügliche Vorschläge: Zum einen müssen die Ziele von Lehre geklärt und differenziert beschrieben werden. Das ist allerdings eine Aufgabe, die nicht die Lehrenden allein erfüllen können, sondern die als strategische Aufgabe von der gesamten Hochschule zu leisten ist. Eine institutionelle Zielbestimmung der Lehre soll dabei helfen, konkrete Lehrprofile entlang der drei Felder zu gestalten. Gleichzeitig dient die Zielbestimmung im Sinne der eigenen Profilierung und funktionalen Differenzierung der Stärkung und Reflexion des eigenen Studienangebots. Zudem müsse der Curriculumentwicklung als gemeinsamer Gestaltungsaufgabe größere Bedeutung beigemessen werden. Diese Auseinandersetzung mit dem Prozess des Lernens soll zugleich den Diskurs über eine systematisch an Zielen ausgerichtete Qualitätsentwicklung eröffnen sowie ein Nachdenken über den Umgang mit neuen Herausforderungen in der Lehre, z. B. mit heterogenen Studierenden und Digitalisierung, anregen. Der Wissenschaftsrat (2017, S. 20 f.) sieht in der institutionellen Zielbestimmung als Strategiebildungsprozess und einem damit verbundenen Reflexions- und Austauschprozess der Akteure einen großen Mehrwert. Dadurch lässt sich die gemeinsame Verantwortung für die Lehre stärken, um den eingangs beschriebenen Anforderungen und Trends adäquat zu begegnen und die Trias von Wissenschaft, Praxis und Person nachhaltig in den Curricula zu verankern.

Zudem sollte damit eine systematische Qualifizierung für die Lehre sowie Lehr-Lern-Forschung zur Erhöhung der Sichtbarkeit, Nachhaltigkeit und Diskursfähigkeit verbunden sein, um die Akteure, insbesondere die Lehrenden, zu wissenschaftlich reflektiertem Handeln in der Entwicklung von Hochschulbildung zu befähigen.

2 Rahmenbedingungen der Lehramtsbildung

In Rückbindung auf den Titel des vorliegenden Beitrags stellt sich weiterführend die Frage, welche Ableitungen sich aus den allgemeinen Rahmenbedingungen für Hochschulbildung nun speziell für die berufsbildende Lehramtsausbildung ziehen lassen.

Die Lehramtsbildung unterliegt als akademische Qualifizierung den gleichen Anforderungen und Zielstellungen wie jedes andere Fach und ist im Diskurs um die Rahmenbedingungen von Hochschulbildung fest verankert.

Im Zusammenhang mit den Anforderungen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft ist sie zudem Gegenstand eines eigenen Reformdiskurses mit strukturellen und inhaltlichen Implikationen (vgl. Frommberger & Lange 2018, S. 9). Die Anforderungen an die Lehramtsbildung sind aufgrund der Ausrichtung auf den konkreten Lehrberuf sehr speziell, das trifft insbesondere auf das berufsbildende Lehramt zu.

Ziel der Lehramtsbildung ist es, künftige „Fachleute für das Lehren und Lernen“ zu bilden (KMK 2019a, S. 2 f.). Dafür ist es notwendig, systematisch und kumulativ Kompetenzen und Erfahrungswissen aufzubauen (vgl. Frommberger & Lange 2018, S. 16). Die KMK gibt dazu Standards vor (vgl. KMK 2019a). Zu deren Erreichen durchlaufen angehende Lehrkräfte ein dreigliedriges System. Die erste Phase bildet das Lehramtsstudium, zumeist an einer Universität, gefolgt von einem Vorbereitungsdienst an einer Ausbildungsschule und begleitet durch Studienseminare. Die dritte Phase besteht in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften während ihrer Berufstätigkeit.

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2013, S. 20) sieht die Hochschulen in der Pflicht, die „Idee einer kompetenzorientierten, auf Vermittlung von Wissen und auf die Persönlichkeit ausgerichteten Lehrerbildung“ zu leisten.

„Die Zielsetzung der ersten Phase der Lehrerbildung ist die wissenschaftliche Qualifizierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer, also die durch einen systematischen Forschungsbezug gekennzeichnete Vermittlung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten“ (ebd.).

Darin zeigt sich, dass auch – oder gerade – in der Lehrerbildung die Trias aus Person, Praxis und Wissenschaft ihre Relevanz hat.

Aufgrund der Spezifik des berufsbildenden Lehramts stellt die Kultusministerkonferenz (KMK 2017a, S. 5) neben den genannten Kompetenzen weitere Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung heraus:

„Dieses Lehramt hat ein hochdifferenziertes Feld unterschiedlicher Bildungsgänge berufsbildender Schulen zu berücksichtigen: von der Berufsausbildungsvorbereitung über die berufliche Erstausbildung [...] oder in verschiedenen vollzeitschulischen Bildungsgängen mit den Möglichkeiten zum Erwerb aller allgemeinbildenden und studienqualifizierenden Abschlüsse bis hin zur schulischen und beruflichen Weiterbildung. Kennzeichnend für die berufliche Bildung sind einerseits eine ständige Bezugnahme auf den dynamischen Wandel in der Berufswelt sowie andererseits komplexe institutionelle und organisatorische Systeme. Zudem kommt dem pädagogischen, curricularen und didaktischen Handeln von Lehrkräften im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung zu.“

Diese Anforderungen sind nicht nur außerordentlich vielfältig, sondern unterliegen einem ständigen Wandel, da sich auch die zu unterrichtenden Fächer stetig ausdifferenzieren und weiterentwickeln (vgl. Frommberger & Lange 2018, S. 13). Im Fokus der Lehramtsbildung stehen deshalb zwei Aspekte, nämlich zum einen, wie unter den sich ständig verändernden Rahmenbedingungen gute Lehre zu machen ist, und zum anderen, wie diese Veränderungen zudem aktiv mitzugestalten sind (vgl. KMK 2019a, S. 2).

Wie muss ein akademisches Lehramtsstudium in Hinblick auf diese Anforderungen und deren Kurzwertzeit ausgestaltet sein?

In ihrer Expertise zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen legen Frommberger & Lange (2018) den aktuellen Diskurs um die berufliche Lehramtsbildung in Deutschland dar und machen deutlich, wie wichtig eine Balance zwischen Reform und Qualitätssicherung ist.

Grundsätzlich ist es für das Lehramtsstudium elementar, eine hohe fachwissenschaftliche Qualität der Lehramtsstudiengänge durch die Einbindung in die fachwissenschaftlichen Studiengänge zu erreichen. Lehramtsstudierende sollen ein grundlegendes und vertieftes Verständnis für die Inhalte des (später zu unterrichtenden) Faches erhalten. Allerdings ist das Studium meist so strukturiert, dass Lehramtsstudierende und Fachstudierende gemeinsam Veranstaltungen wahrnehmen, die – gerade auf Masterniveau – sehr voraussetzungsvoll in ihren Anforderungen sind. Da Lehramtsstudierende nur Teile des Fachstudiums belegen, wäre es einerseits denkbar, eine eigene Fachwissenschaft für das Lehramt einzurichten. Andererseits wäre dann die Gefahr groß, dass das Fachstudium auf die lehrplanrelevanten Inhalte verkürzt wird. Diese „Abbilddidaktik“, wie es Frommberger & Lange (2018, S. 22) nennen, würde den Ansprüchen und Anforderungen an ein wissenschaftlich reflektiertes Handeln jedoch nicht Genüge tun. Vielmehr müssten

„[die] angehenden Lehrkräfte [...] mit den Auszügen aktueller fachwissenschaftlicher Standards vertraut gemacht und durch die Nähe zur Wissenschaft und Forschung in die Lage versetzt werden, in ihrem langjährigen zukünftigen Berufsleben immer wieder neu auf die inhaltlichen Veränderungen in den Anforderungen reagieren zu können. Dieser Anspruch gilt insbesondere für das berufliche Lehramt, das mit höchsten fachlichen Anforderungen in den diversen beruflichen Bildungsgängen verknüpft ist“ (a. a. O.).

Da es in der Gestaltung der Curricula vorgegebene Mindeststandards einzuhalten gilt, bleibt wenig Spielraum für inhaltliche Anpassungen. Das Studium des Faches (ggf. auch zweier Fächer), der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften müssen in einem zeitlichen Rahmen von 10 Semestern studierbar sein. Das führt dazu, dass jede Neuaufnahme von Inhalten einem Wegfall an anderer Stelle im Curriculum gleichkommt (vgl. Frommberger & Lange 2018, S. 58). Wie sollen angesichts dessen neue Formen der Lehre, z. B. getrieben durch die Digitalisierung, Eingang in die Lehrerbildung finden?

Hilfreich wäre eine Wirksamkeitsforschung als Basis für eine wissenschaftlich fundierte Lehramtsbildung. Die HRK sieht hier dringenden Handlungsbedarf, um

forschungsbasierte Argumentations- und Entscheidungshilfen zu schaffen. Die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung müssten gezielt gefördert werden, um einerseits Fragen über die Professionalisierung von Lehrkräften und zu Kernkompetenzen im Lehrberuf beantworten zu können und andererseits berufsbezogene Lernprozesse zu stärken (vgl. HRK 2013, S. 23).

Weiterhin sieht die HRK in der Etablierung und Unterstützung bei der Zusammenarbeit in kooperativen Formen der Professionalisierung und der Spezialisierung große Potenziale für (angehende) Lehrkräfte sowohl hochschul(typen)- und schul(typen)-, aber auch fachbereichsübergreifend. Zudem kann in Teamarbeit durch Ansätze wie das Forschende Lernen eigenes Handeln reflektiert werden, eine forschende Auseinandersetzung mit (der eigenen) Lehre erfolgen und somit die eigene wissenschaftlich fundierte Handlungsfähigkeit gestärkt werden. Mit diesen Werkzeugen können sich angehende Lehrende für die ständigen Veränderungen im zukünftigen Berufsalltag wappnen (vgl. ebd.).

3 Der Professionalisierungsdiskurs in Hochschullehre und Hochschuldidaktik

Betrachtet man die Rahmenbedingungen für Hochschulbildung im Allgemeinen und für das (berufsbildende) Lehramtsstudium im Speziellen, wird deutlich, dass allorts die Frage nach dem „Wie“ zu deren Verbesserung immer auch mit Professionalisierungsdiskursen verknüpft ist. Lehrende sollen im Zuge veränderter Rahmenbedingungen kompetenzorientierte Lehre gestalten und sich zudem in die übergeordnete Strategiarbeit bzgl. der Lehr- und Curriculumentwicklung einbringen.

Ziel der Professionalisierung ist professionelles Handeln, d. h. in einem bestimmten Handlungsfeld agieren zu können. Eingebunden in die Eigenlogik von Hochschullehre und Hochschullehrentwicklung können professionell Handelnde relevante Tätigkeiten qualitätsvoll ausüben und sich dabei aus einem Repertoire an Wissens- und Fähigkeitsbeständen bedienen. Sie bringen darüber hinaus eine reflexive Haltung gegenüber der Eigenlogik der Strukturen mit, in denen sie tätig sind (vgl. Rhein 2016, S. 104). Diese Definition knüpft nahtlos an die von Elsholz (2019, S. 14) definierte „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ an. Diese möglicherweise profan anmutende Setzung hat durchaus ihre Berechtigung: Wird wissenschaftlich reflektiertes Handeln zur Zielstellung von Hochschulbildung erklärt, muss im Zuge des Professionalisierungsdiskurses in der Hochschullehre auch sichergestellt sein, dass Lehrende über das entsprechende „Skillset“ verfügen.

Lauter werden in diesem Zusammenhang die Forderungen an eine Hochschuldidaktik, diese Professionalisierungsdiskurse zu gestalten und zu unterstützen (vgl. Elsholz 2019, S. 9 f.). Zunächst muss diesbezüglich jedoch geklärt werden, was wir in diesem Beitrag unter Hochschuldidaktik verstehen.

Im engsten Wortsinne ist jede*r Dozierende an einer Hochschule, der bzw. die im eigenen Fach Lehre gestaltet, Hochschuldidaktiker*in bzw. Hochschulfachdidak-

tiker*in oder könnte sich mit Rückbezug auf die Professionalisierungsdefinition dahin entwickeln.

Im vorliegenden Beitrag verstehen wir Hochschuldidaktik und deren Vertreter*innen als „Academic Development“ bzw. „Academic Developers“. Das sind Personen, die nicht (vorrangig) Lehrende eines Faches sind, sondern deren primäre Aufgabe in der Unterstützung didaktischer Entwicklungen liegt (vgl. Huber 2014, S. 22).

„Didaktik – das ist die Lehre vom Lehren und Lernen, von den Zielen, Inhalten, Methoden wie auch Medien des Lehrens und Lernens, von deren Voraussetzungen und normativen Rahmungen“ (Reinmann 2018, S. 2). Daran anschließend ist Hochschuldidaktik eine allgemeine Didaktik im Kontext Hochschule, die „gleichzeitig Wissenschaftsdidaktik zu sein hat und zwingend die Kooperation mit den Fachwissenschaften braucht“ (ebd.). „Hochschuldidaktik“ beschreibt damit ein Tätigkeitsfeld, welches der Bildung und der Wissenschaft gleichermaßen dienen will (vgl. ebd.).

In ihrer Entwicklungsgeschichte im deutschsprachigen Hochschulraum seit den 1960er-Jahren hat die Hochschuldidaktik unterschiedliche Aufmerksamkeit erfahren. War sie zunächst – geprägt durch die Studierendenproteste – hochschulpolitisch relevant, wurde sie in den 1970er- und 1980er-Jahren marginalisiert und spaltete sich in zwei Bereiche auf. Ein Teil konzentrierte sich auf die Hochschulforschung, ein anderer zog sich auf die serviceorientierte, didaktische Lehrunterstützung vor Ort zurück (vgl. Wildt 2013). Im Zuge der Bologna-Reform rückte dann die Kompetenzorientierung in den Fokus und wies der Hochschuldidaktik die Aufgabe einer Supportstruktur für die Lehrentwicklung zu. Damit verkürzte sich das Verständnis von Hochschuldidaktik auf die Weiterbildung von Lehrenden. Potenziale hinsichtlich Entwicklungsaufgaben auf curricularer Ebene gerieten dabei aus dem Blickfeld (vgl. Elsholz 2019; Huber 1983).

Getragen durch den Qualitätspakt Lehre verändert sich das Selbstverständnis der Hochschuldidaktik zunehmend. In der Betrachtung der Anforderungen an eine kompetenzorientierte Hochschulbildung in der Trias von Wissenschaft, Praxis und Persönlichkeitsbildung muss naturgemäß die Frage aufgeworfen werden, was Hochschuldidaktik als Unterstützungsstruktur leisten kann und soll und was ihre Vertreter*innen in Bezug auf ihre eigene Professionalität imstande sind zu leisten.

Als „Scholarship of Academic Development“ (Huber 2014, S. 22) wurde in den letzten Jahren ein neuer Diskurs zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik angestoßen, der zu klären versucht, wo sich die Hochschuldidaktik in der Hochschulstruktur verorten lässt und welche Aufgabenfelder und Kompetenzen sie zu ihrem Portfolio zählt (vgl. dghd 2016, S. 21). Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) hat zur eigenen Rollenklärung ein Profil erarbeitet und sieht die „Entwicklung von Lehre auf Mikro-, Meso- und Makroebene“ (dghd 2018, S. 1) als ihr Handlungsfeld. Damit sind explizit auch Entwicklungsaufgaben in übergeordneten Zusammenhängen von Lehre und Studium genannt. Um diesem Aufgabenportfolio zu entsprechen, sind Hochschuldidaktiker*innen „im Idealfall wissenschaftstheoretisch aufgeklärt, organisationstheoretisch orientiert und beratungswissenschaftlich

qualifiziert“ (Rhein 2016, S. 109 f.). Das heißt, sie wissen um die Bedingungsgefüge, in denen Lehrentwicklung auf den verschiedenen Ebenen stattfindet, und sie können darin entwickelnd agieren (vgl. Huber 2014, S. 22). Zudem sollten sie wissenschaftlich forschen und systematisch reflektieren können (vgl. ebd.). Schließlich haben sie auch fachkulturelle Sozialisierungen zu berücksichtigen, die in diesem Zusammenhang greifen (vgl. Rhein 2016; dghd 2017).

Zwar bereiten aktuelle hochschulpolitische Positionen, etwa die des Wissenschaftsrates zu Strategien für die Hochschullehre (vgl. WR 2017), den Boden für ein Umdenken und das Heben neuer Potenziale (vgl. Elsholz 2019, S. 10), allerdings wird die vorhandene hochschuldidaktische Kompetenz in institutionellen Entscheidungsprozessen, z. B. Systemakkreditierung, Leitbilderarbeitung für Studium und Lehre, Curriculumentwicklung, noch nicht ausgeschöpft (vgl. dghd 2016, S. 3). Das lässt sich damit erklären, dass die Systematisierung hochschuldidaktischer Kompetenz – auch in der wissenschaftlichen Befassung – noch am Anfang steht.

Der Hochschuldidaktik darf in ihrer Rollenklärung allerdings nicht der Fehler unterlaufen, „die eigene Zuständigkeit [zu stark] auszuweiten und überall dort ‚Hier‘ zu rufen, wo es um die Entwicklung der Hochschule als Organisation und Fragen der Qualitäts- und Kompetenzentwicklung geht“, wie Reinmann (2017, S. 7) zu bedenken gibt. Vielmehr „muss sie zusehen, dass sie intelligent kooperiert statt expandiert“ (ebd., S. 8). Dieses Credo lässt sich auch auf die hochschuldidaktische Weiterbildungspraxis übertragen und an einem Beispiel verdeutlichen.

In ihren Qualifizierungsangeboten sieht sich die Hochschuldidaktik immer wieder der Kritik ausgesetzt, dass sie mit ihren allgemeindidaktischen Ansätzen, den fachlichen Besonderheiten in Lehr-Lern-Kontexten nicht genügend Rechnung trägt. Der oftmals fehlende fachliche Kontext wird dann von den adressierten Lehrenden mit dem Ausspruch „In meinem Fach geht das nicht“ quittiert (Scharlau & Keding 2016, S. 40 f.). Ursachen dafür werden darin gesehen, dass die Hochschuldidaktik selbst (noch) keine eigene Disziplin darstellt. Ihre Vertreter*innen kommen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen, aus denen sie sich herauslösen, sodass sie keine eigene Fachkultur haben und diese auch nicht bei anderen wahrnehmen (vgl. ebd.). Das Verständnis von einer Fachkultur definiert Huber (1991, S. 72) als „die in einer Gruppe geteilten und als selbstverständlich genommenen Verständnisse von Gebrauch und Bedeutung der Dinge um sie herum“. Die Ausprägung einer Fachkultur hängt dabei eng mit eigenen Haltungen und Werten, aber auch mit bestimmten Verhaltenskodizes in der Fachcommunity zusammen. Der akademische Habitus, der sich im Verlauf der Sozialisation in einem Fach ausbildet, geht also weit über die inhaltliche Ebene hinaus und schafft implizit eigene Kommunikationsstrukturen, Verhaltensweisen und Diskurse, die sich letztlich auf die Lehre auswirken. Das betrifft die Wertstellung von Lehre insgesamt, die Lehrziele, die Auswahl von Inhalten und Lehrmethoden und die kommunikativen Praktiken in der Lehre (vgl. Scharlau & Keding 2016, S. 42 f.).

Den fachkulturellen Besonderheiten kann nur eine spezialisierte Hochschulfachdidaktik genügen. Diese kann aber nur in einem Zusammenwirken von allge-

meindidaktischer Expertise der Hochschuldidaktik mit fachlichen Kompetenzen funktionieren. Eine etablierte Hochschulfachdidaktik (oder auch fachbezogene Hochschuldidaktik) findet sich z. B. im Bereich der Medizin. Hochschulfachdidaktische Netzwerke – auch „Communities of Practice“¹ genannt – sind zudem in den Rechtswissenschaften und in den Ingenieurwissenschaften zu finden (vgl. Huber 2014).

Alternativ kann der Ansatz einer fachsensiblen Hochschuldidaktik ein Schlüssel sein. Deren Grundidee ist es, die implizit vorhandenen Einstellungen, Werte und Wissensbestände der eigenen fachkulturellen Prägung explizit und somit für eine Reflexion verfügbar zu machen. Im Dialog über Lehre können neue Perspektiven für ein Nachdenken über Lehre eröffnet werden. So wird es möglich, fachsensibel didaktische Konzepte zu entwickeln, die auch zum eigenen Fach passen. Der Hochschuldidaktik gibt dieses Vorgehen die Möglichkeit, die eigenen Konzepte und Ansätze kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 53).

Das Beispiel zeigt zudem, dass Pauschallösungen nicht zielführend sind, sondern in der individualisierten, bedarfsorientierten und auf Austausch mit den Fachexpert*innen basierenden Konzeption erst wirksame hochschuldidaktische Unterstützung gelingen kann. Aus einem solchen Ansatz kann nach Huber (1991, S. 21) „Anerkennung und rechter Gebrauch der Verschiedenheit“ entstehen.

Der Diskurs mit seinen Potenzialen in der Neuausrichtung der Hochschuldidaktik und das beschriebene Beispiel zu einer möglichen Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktik und Fach auf Augenhöhe bieten auch der (berufsbildenden) Lehramtsbildung Unterstützung bei den Herausforderungen der Reformierung. Nachfolgend werden dazu zwei Beispiele skizziert – das Forschende Lehren und Lernen als didaktisches Prinzip sowie die Digitalisierung der Lehre.

4 Forschendes Lernen und Forschendes Lehren

Eingangs wurden die Merkmale einer kompetenzorientierten Hochschulbildung im Sinne einer Trias aus Persönlichkeitsentwicklung, Praxis und Wissenschaft beschrieben. Die (berufsbildende) Lehramtsbildung hat den Auftrag, fachliche und überfachliche Handlungskompetenzen für ein komplexes und ausdifferenziertes Berufsfeld auszubilden. Diese Kompetenzen sollen wissenschaftlich fundiert und mit einem systematischen Forschungsbezug ausgebildet werden (vgl. HRK 2013, S. 20).

Das Konzept des Forschenden Lernens kann dabei eine Mittlerrolle einnehmen. Es verbindet die Praxisorientierung mit einer Wissenschaftsorientierung und befördert in der forschenden Auseinandersetzung mit (eigener) Lehre auch die persönliche Weiterentwicklung (vgl. Lindow & Shajek 2016, S. 35).

¹ Eine „Community of Practice“ ist eine praxisbezogene Wissensgemeinschaft von Personen, die durch Interaktion voneinander lernen wollen (vgl. Wenger 1998, S. 45).

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11).

Forschendes Lernen kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen, z. B. durch ein Projektstudium, in dem es nicht vorrangig darum geht, konkrete Produkte zu erarbeiten, sondern sich theoretische Einsichten zu erschließen. Das kann aber auch die Einbindung Studierender in ein größeres Forschungsprojekt am Lehrstuhl bedeuten. Wichtig ist, dass die Mitarbeit an einem solchen Projekt kontextualisiert wird und die Studierenden den übergeordneten Zusammenhang des Projektes kennen, an dem sie mitwirken, um auch die Verantwortung von Wissenschaft und forschendem Handeln zu verstehen (vgl. ebd.).

Grundlegendes Prinzip des Forschenden Lernens ist das Erfahren von Wissenschaft als einen sozialen Prozess. Studierende sollen die forschende Befassung mit einem Thema als „Forschungszyklus“ erleben, der sich vom Wahrnehmen eines Ausgangsproblems über die Problemdefinition und die Formulierung einer Forschungsfrage bis zur Auswahl der Methoden und das Entwickeln eines Forschungsdesigns erstreckt sowie die eigentliche Forschungstätigkeit, die Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse und deren Reflexion umfasst (vgl. Huber 2011, S. 11 f.). Das Schema ist notwendigerweise abstrakt. Oft vollzieht sich ein Forschungsprozess nicht linear, und auch die Besonderheiten des jeweiligen Faches müssen Berücksichtigung finden.

Heruntergebrochen auf einen Minimalkonsens „[erfolgt] Forschendes Lernen [...] dann, wenn eine Forschungsfrage unter Einbezug wissenschaftlicher Methoden bearbeitet und ein individueller Erkenntnisgewinn erzielt wird“ (Lindow & Shajek 2016, S. 31). So bleibt der Prozess offen und kann durch eigene Leitfragen fachlich spezifiziert werden (vgl. ebd.). Damit lässt sich das Konzept auch in die Lehrramtsbildung übertragen.

In der Professional School of Education an der HU Berlin wurde ein Lehrkonzept zum Forschenden Lernen im Lehramtsstudium umgesetzt, das sowohl dessen Herausforderungen als auch den Mehrwert davon deutlich macht. In einem Projekt zur Verbesserung der Berliner Begabtenförderung wurden Lehramtsstudierende im dritten Semester des Master of Education in einem Kolloquium zunächst auf das Projekt vorbereitet und mit den theoretischen und methodischen Grundlagen des Forschenden Lernens vertraut gemacht. Herausfordernd war, dass die Studierenden zu Beginn des Projektes über wenig Forschungserfahrung und Kenntnisse über Methoden der empirischen Sozialforschung verfügten. Daher wurden die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen in enger Abstimmung mit den Dozierenden entwickelt und umgesetzt. Die Laufzeit des Projektes über ein Semester war zeitlich etwas eng, ein größeres Zeitfenster wäre vorteilhafter gewesen. Insbesondere die Rollenklärung im Projekt ist nicht zu unterschätzen, denn die Studierenden sind als

Forschende in der Lehrsituation präsent, nicht als Teilnehmende in ihrem zukünftigen Handlungsfeld und müssen sich die Distanz zum Forschungsgegenstand immer bewusst halten (vgl. Lindow & Shajek 2016, S. 34f.).

Die studentischen Evaluationen der Veranstaltung deuteten jedoch darauf hin, dass der Mehrwert die Herausforderungen in diesem Lehrforschungskontext überwog. Zum einen konnte ein hoher Erkenntnisgewinn erzielt werden, zum anderen wurde das Interesse am empirischen Arbeiten gefördert (vgl. ebd.).

„Die Mehrheit der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer gibt an, von der Zusammenführung einer theoretisch fundierten Perspektive [...] einerseits und einem praxisnahen datengestützten Blick in entsprechende Schul- und Unterrichtsprozesse andererseits fachlich in besonderer Weise profitiert zu haben. [...] Als besonders positiv beurteilt wurden die intensive Betreuung der Studierenden, der Praxisteil sowie die hohe Projekt- und Ergebnisorientierung“ (Lindow & Shajek 2016, S. 35).

Im konkreten Kontext der Lehramtsbildung kann das Forschende Lernen als didaktisches Prinzip dabei unterstützen, eine größere Verzahnung von Theorie und Praxis zu erreichen. Zudem bekommen die Lehramtsstudierenden einen Einblick in reale Lehrsituationen, sie können am Beispiel der Praktiker*innen lernen, aber auch deren Handlungsroutrinen kritisch hinterfragen. Die Befähigung zu empirischer Forschung kann letztlich dazu beitragen, mehr wissenschaftlichen Nachwuchs für die Fachdidaktiken zu gewinnen (vgl. ebd.).

Belastbare Ergebnisse zur Wirksamkeit von Forschendem Lernen auf ein zukünftiges professionelles Lehrhandeln der Studierenden gibt es derzeit nicht. Hier kann die Hochschuldidaktik helfen, Forschungsdesiderate zu schließen (vgl. ebd.).

Das „Forschen über eigenes Lehren“ oder kürzer gefasst das „Forschende Lehren“ (Huber 2014, S. 21) kann analog zum Forschenden Lernen ebenfalls relevante Anknüpfungspunkte für eine Kooperation bieten. Forschendes Lehren firmiert international unter der Bezeichnung „Scholarship of Teaching and Learning“ (kurz SoTL) und bezeichnet

„die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber 2014, S. 21).

Ähnlich dem Forschenden Lernen steht hier ein sozialer Prozess im Fokus der Untersuchung. Zugleich wird eine Veränderung des zu beforschenden Gegenstands angestrebt. Das SoTL kann als eine auf den hochschulischen Kontext und dort auf die Perspektive der Hochschul(lehrend)en spezialisierte Form von Aktionsforschung (action research) gelten (vgl. Huber 2011, S. 2 ff.). Auch im Kontext Schule lässt sich Aktionsforschung als Lehrer*innenforschung finden, die mit ähnlichen Fragestellungen im Bereich der Schulentwicklung daran interessiert ist, lehrbezogene Situationen zu untersuchen und zu verbessern (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 13).

Der Einsatz von Forschendem Lehren als Entwicklungsinstrument hochschulischer Lehre hebt demnach weiteres reflexives Potenzial für den bzw. die angehende Praktiker*in im Lehrbetrieb. Hochschullehrende können zum einen Vorbildwirkung entfalten, indem sie ihr eigenes Handeln wissenschaftlich reflektieren und die Studierenden daran teilhaben lassen, sie können zum anderen anschlussfähige Konzepte für die schnell veränderlichen Rahmenbedingungen im (berufsbezogenen) Lehramt schaffen und sich selbst dabei im Sinne der Trias stetig weiterbilden. Besonders in der Erprobung innovativer Lehrformen, z. B. von digitalen bzw. digitalisierten Formaten im Zuge der Digitalisierung, kann das SoTL einen wichtigen Beitrag leisten.

Die Hochschuldidaktik wiederum kann die Erarbeitung solcher Forschungsprojekte beratend und den Erkenntnisgewinn reflektierend begleiten, ggf. mit Ressourcen bei der Umsetzung oder mit Expertise zu wissenschaftlichen Methoden unterstützen. Sie kann zudem helfen, die gewonnenen Erkenntnisse einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und den Aufbau von bzw. den Austausch in einer „Community of Practice“ zu fördern.

5 Digitalisierung

Um die bisher skizzierten Diskurslinien für eine stärkere Kooperation zwischen Hochschuldidaktik und Lehramtsbildung abschließend zusammenzuführen, soll am Beispiel der Digitalisierung deren Relevanz verdeutlicht werden.

Der digitale Wandel ist aus der modernen Alltags- und Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken. Damit verbinden sich neue Anforderungen in den beruflichen, aber auch den privaten Bereichen des Lebens. Neue technische Möglichkeiten eröffnen neue Zugänge zu Informationen und prägen unser Kommunikationsverhalten, verändern Arbeitsabläufe und eröffnen alternative Wege zu gesellschaftlicher Teilhabe, innovativen Entwicklungen und schaffen neue Wirklichkeiten (vgl. KMK 2017b, S. 8). Den Schulen und Hochschulen kommt im Zuge der Digitalisierung die Aufgabe zu, ihre Schüler*innen und Studierenden mit den nötigen digitalen Handlungskompetenzen auszustatten (vgl. KMK 2019b).

In den aktuellen Positionspapieren der KMK zur Digitalisierung in der Hochschullehre (vgl. KMK 2019b) und zur Bildung in einer digitalen Welt (vgl. KMK 2017b) wird Digitalisierung deshalb als „dauerhafte Aufgabe“ verstanden und mit Empfehlungen zu deren Gestaltung untersetzt.

Insbesondere die Hochschulen nehmen aufgrund ihres Wesenskerns hierbei eine doppelte Funktion ein:

„Einerseits sind sie die Orte, in denen die technologischen Innovationen erforscht und entwickelt werden, die den digitalen Wandel umsetzen. Andererseits wird dieses Wissen um digitale Prozesse und deren Konsequenzen an Hochschulen auch vermittelt“ (KMK 2017b, S. 10).

Ausbildung und Praxis im Berufsschullehramt

➤ wbv.de/bai



Claudia Kalisch, Franz Kaiser (Hg.)

Bildung beruflicher Lehrkräfte

**Wege in die pädagogische
Königsklasse**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 48
2019, 318 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5976-1
Als E-Book bei wbv.de

Wie vielschichtig und anspruchsvoll Ausbildung und Praxis im Berufsschullehramt sind, zeigen die Beiträge dieses Sammelbandes. Aus der Perspektive der Gestaltung von Studiengängen, die ins Berufsschullehramt führen, beschreiben die Autorinnen und Autoren Bildungsziele, Studienstrukturen sowie fachdidaktische Herausforderungen.

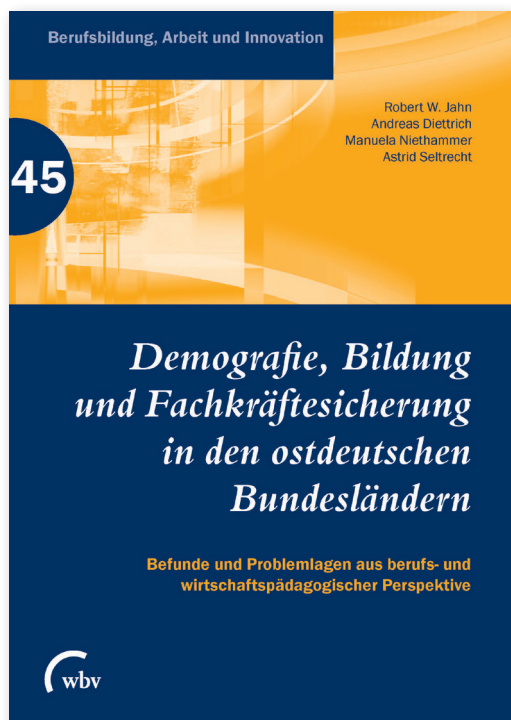
In Teil I werden Bildungsziele sowie inhaltliche Profilsetzungen der berufspädagogischen Studienanteile diskutiert. Teil II widmet sich der Gestaltung ausgewählter beruflicher Fachrichtungen und Fachdidaktiken: Agrarwirtschaft, Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik sowie personenbezogene Dienstleistungen. In Teil III werden innovative Ansätze als Antworten auf aktuelle Herausforderungen aufgeführt.

„Insofern leistet der vorliegende Band einen wichtigen Überblick für Studiengangsverantwortliche, Hochschullehrende, Studierende sowie Seminarleitungen der zweiten Ausbildungsphase über die zahlreichen organisatorischen wie auch inhaltlichen Gestaltungsvarianten beruflicher Lehramtsstudiengänge an deutschen Hochschulen.“

Martin Lang, Bildung und Beruf Juni 2019

Arbeit und Bildung in Ostdeutschland

➤ wbv.de/bai



Schwerpunkt des Sammelbandes sind die teilweise dramatischen Auswirkungen des demografischen Wandels auf Arbeits- und Bildungsprozesse in Ostdeutschland. Vor allem die Situation auf dem Ausbildungsmarkt verschärft sich zunehmend, in einigen Regionen ist er faktisch zusammengebrochen. Die Autorinnen und Autoren diskutieren in drei großen Abschnitten, welche Konsequenzen das für die berufliche Aus- und Fortbildung hat. Teil eins liefert Bestandsaufnahmen und Problemanalysen. Im zweiten Abschnitt werden Problembereiche entlang der Bildungskette diskutiert - angefangen bei der Berufsorientierung, über die Ausbildungsqualität und vorzeitige Vertragslösungen bis hin zur Bindung von Fachkräften. Querschnittsthemen wie Migration, Benachteiligtenförderung oder Hochschulbildung bilden den dritten Teil.

Robert W. Jahn, Manuela Niethammer,
Astrid Seltrecht, Andreas Diettrich (Hg.)

Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern

**Befunde und Problemlagen aus
berufs- und wirtschaftspädagogischer
Perspektive**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 45
2018, 362 S., 34,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-5865-8
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis eines Workshops auf den Hochschultagen Berufliche Bildung in Siegen 2019. Dieser diente als Forum für die in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften tätigen Praktikerinnen und Praktiker an Universitäten. Die Zielstellung bestand darin, aktuelle Konzepte, Ansätze, Ideen und Best-Practice-Beispiele für innovative Lehr-Lern-Formate in der Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen vorzustellen und zu diskutieren.

Im Rahmen dieses Sammelbandes werden diese Beiträge nun vorgestellt und einem breiten Publikum zugänglich gemacht. Dabei sollen insbesondere die Transferpotenziale der Konzepte und Ansätze in andere Hochschulen, andere Domänen oder in die nachgelagerten Phasen der Lehrkräftebildung erschlossen werden.

Dieser Sammelband richtet sich damit an Lehrende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der ökonomischen und technischen Bildung, Lehrende im Bereich gewerblich-technischer Fachrichtungen sowie Lehrende in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Körperpflege sowie Pflege. Adressiert werden ebenfalls Forscherinnen und Forscher in den genannten Domänen sowie darüber hinaus generell an hochschulischer Lehrerbildung Interessierte. Weiterhin können die dargestellten Konzepte und Ansätze auch für Personen aus der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung interessante Impulse geben. Auch Lehrpersonen aus der schulischen Praxis finden Anregungen für die pädagogische Arbeit in Schule und Unterricht.

